

REVISTA CHILENA DE PEDAGOGÍA

ISSN: 2452-5855

DOI 10.5354/2452-5855.2024.70024

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

El Área de Educación Artística en la escuela de educación especial. Abordaje neuroeducativo en niños y niñas con discapacidad intelectual

Daniel Tillería Pérez
gadatype@outlook.com

RESUMEN: Este artículo da cuenta de una investigación situada, crítica y analítica cuyo objetivo general fue explorar, indagar y analizar el estado de situación, los conocimientos y recursos neuroeducativos aplicados en la enseñanza y los aprendizajes de la educación artística, en niños y niñas con discapacidad intelectual, en las escuelas de educación especial en la ciudad de Rosario. La investigación se enfocó en cómo se *enseña* y cómo se *aprende* en el Área de Educación Artística en 18 escuelas especiales de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. El artículo incluye parte del material recabado mediante charlas, entrevistas, encuestas, observación de clases y análisis de documentos de los ciclos lectivos 2017-2018.

PALABRAS CLAVE: enseñar y aprender, discapacidad intelectual, neuroeducación, Área de Educación Artística.

Recibido: 16-03-2023

Aceptado: 19-05-2024

The Area of Art Education in the Special Education School. Neuroeducational Approach in Children with Intellectual Disabilities

Abstract: *This article presents a situated critical investigation whose general objective was to explore and analyze the current state of knowledge, and neuroeducational resources applied in the teaching and learning of artistic education to children with intellectual disabilities, in special education schools. The research focused on how teaching and learning take place in the Arts Education Area in 18 special schools in the city of Rosario, Province of Santa Fe, Argentina. The article includes part of the material collected through talks, interviews, surveys, classroom observations and document analysis from the period 2017-2018.*

Keywords: teaching and learning, intellectual disability, neuroeducation, Arts Education Area.

A Área de Educação Artística na escola de educação especial. Abordagem neuroeducacional em crianças com deficiência intelectual

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa situada e crítica, cujo objetivo geral foi explorar e analisar a situação atual dos conhecimentos e recursos neuroeducativos aplicados no ensino e aprendizagem da educação artística em crianças com deficiência intelectual, em escolas de educação especial. A pesquisa se concentrou em como se ensina e se aprende na Área de Educação Artística em 18 escolas especiais na cidade de Rosário, Província de Santa Fé, Argentina. O artigo inclui parte do material coletado por meio de conversas, entrevistas, questionários, observação de aulas e análise de documentos dos anos letivos de 2017-2018.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, deficiência intelectual, neuroeducação, Área de Educação Artística.

Introducción

Las formas de *enseñar* y de *aprender* en Escuelas de Educación Especial para escolares con discapacidad intelectual exigen revisión, urge cuestionar para transformar, romper paradigmas y abrirse a innovaciones surgidas de la investigación (Ferrerres y Abusamra, 2019; Ortiz, 2018; Battro, Fisher y Léna, 2016) que explican cómo el cerebro aprende y se apropia del conocimiento desde diversas áreas y materias del saber a las que es expuesto en el contexto escolar. La neuroeducación y el Área de Educación Artística ofrecen estrategias y abordajes que el sistema educativo podría capitalizar, originando cambios sustantivos en la escuela especial para escolares con discapacidad intelectual.

Mi interés por indagar en este tema nace de reuniones informales con docentes del Área de Educación Artística cuyo conflicto era cómo *enseñar a aprender* para que los/las escolares pudieran *aprender a aprender*. Imprescindible era determinar qué es la Educación Especial en la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (de ahora en adelante LEN), del Ministerio de Educación de la Nación (2006): :

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. (p.7)

La LEN, entonces, establece plenos derechos para la educación especial al señalar que entre sus objetivos se encuentra “promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos” (p.6), o sea, *un área como soporte de otra*, en este caso, para escolares con discapacidad intelectual. Pero ¿se cumple lo establecido en la ley?, ¿existe trabajo mancomunado entre áreas y disciplinas del saber en la escuela especial?, ¿se favorecen las *capacidades* por sobre las *discapacidades* o prima *no logra, no puede, no simboliza?*, ¿se fortalece lo que niños/as sí pueden hacer y aprender o

se anteponen las imposibilidades? Vigotsky (2004) expresa que “Si un niño con retraso mental ha desarrollado un pensamiento abstracto deficiente, la escuela debe trabajar duro para desarrollar esta función en un niño con retraso mental” (2004, p.483). (c. 483)¹.

La investigación debía identificar qué dificultades atravesaban las escuelas y cuáles eran sus necesidades, recabando información primaria *in situ*. Había que ingresar en las instituciones para explorar y analizar la situación en profundidad, observar el trabajo interno de los/las docentes y los/las estudiantes en el aula, en lo cotidiano, conocer la distribución e implementación de áreas, materias y espacios curriculares, examinar qué rol tienen las disciplinas artísticas, detectar cuáles son las metodologías aplicadas para *enseñar a aprender*, pues la LEN, en el Título VII, art. 102, inc. b, promueve “enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases” (p.17); por último, había que conocer cuáles son las directivas específicas que ofrece, dicta y distribuye el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para esta modalidad educativa.

Se inició, entonces, la investigación con preguntas centradas en la especificidad y rigor del tema: ¿pueden *aprender a aprender*, construyendo conocimiento significativo a partir de lenguajes artísticos, escolares con discapacidad intelectual?; ¿pueden *enseñar a aprender* contenidos disciplinares los/las docentes de arte a niños y niñas con discapacidad intelectual?; ¿qué relevancia adquieren estos lenguajes en los aprendizajes escolares?; ¿qué metodologías áulicas usan las escuelas especiales?; ¿cómo emerge la neuroeducación en el aula?; ¿está consensuada por los/las docentes o surge ante la necesidad de *enseñar a aprender*?; ¿qué elementos relacionan neuroeducación y área artística?; ¿favorece la construcción de conocimiento la aplicación espontánea de bases neuroeducativas?; ¿qué cambios se advierten?; ¿conocen los/as docentes la neuroeducación?

Habiendo ingresado formalmente como observador en las escuelas especiales seleccionadas, las primeras charlas y entrevistas consensuadas con los/las docentes de educación artística ofrecían indicios e indicadores necesarios para comenzar la investigación desde adentro, intentando confirmar algunas sospechas emergentes. Algunos de estos indicios fueron:

- a. Indicios neuroeducativos indirectos
- b. Aplicación áulica involuntaria de las bases neuroeducativas
- c. Despliegue recurrente de las claves señaladas por la neuroeducación
- d. Conocimiento neuroeducativo dispar

Metodología

La investigación fue cualitativa, sin hipótesis. No había que exponer teoría, pero sí poder generarla (Briones, 1998).

Se trató de una investigación situada, crítica y analítica cuyo objetivo general fue “ explorar, indagar y analizar el estado de situación, los conocimientos y recursos neuroeducativos aplicados en la distribución de la enseñanza y los aprendizajes de la educación artística, en niños y niñas con discapacidad intelectual en las escuelas de educación especial en la ciudad de Rosario”.

Las técnicas de recolección de datos fueron encuestas, cuestionarios, charlas informales, entrevistas con preguntas abiertas, entrevistas en profundidad, observación participante (clases, actos, jornadas recreativas), observación no estructurada, observación directa, análisis de planificaciones, registros, fichas e informes, grabaciones y videos.

Por tratarse de un tema con muchas líneas para investigar, fue necesario establecer un recorte en la modalidad educativa (solo Educación Especial para niños y niñas con discapacidad intelectual), en el área curricular (solo el Área de Educación Artística) y en el campo metodológico (la neuroeducación). Este tema es relevante para la modalidad especial y sus escuelas, y cabe destacar su originalidad, amplitud y pertinencia. Las tres líneas investigativas (área de educación artística, discapacidad intelectual y neuroeducación) son significativas porque abordan una problemática educativa antes no investigada, con inexistencia de publicaciones acreditadas que consignent escuelas especiales, discapacidades y educación artística.

¹ Traducción del autor. “Если у умственно отсталого ребёнка слабо развито абстрактное мышление, школа обязана усиленно работать над развитием у умственно отсталого ребёнка этой функции”, en el original.

En Argentina hay solo dos libros que hablan de la temática completa: *El taller de educación artística en la escuela especial* (1995) y *El área de educación artística y la discapacidad intelectual. De la teoría de las inteligencias múltiples a la neuroeducación* (2019), que se refiere a lenguajes artísticos y discapacidad intelectual². Bibliografía sobre educación artística hay mucha para educación común y nada para educación especial que incluya, al menos, escolares con discapacidad intelectual. La bibliografía sobre discapacidad intelectual no señala lenguajes artísticos, sí indicaciones fuera del contexto educativo, relacionadas más con lo terapéutico y/o talleres privados. En tanto, la bibliografía neuroeducativa cita la discapacidad intelectual en otros campos del conocimiento (Battro, Fisher y Lenna, 2016; Armstrong, 2012; Battro y Denham, 2007), sin referencias específicas a la discapacidad intelectual ni al Área de Educación Artística.

Sobre experiencias educativas similares a las de este estudio (discapacidad intelectual, escuela especial y Área de Educación Artística), a partir de prácticas áulicas documentadas con aval científico, no encontré bibliografía ni siquiera en portales educativos de la web, aunque sí publicaciones referidas a escuela común y neuroeducación³. También hay publicaciones de divulgación en internet⁴ sobre artes para escuela común, pero nada para las discapacidades.

La escuela para escolares con discapacidad intelectual no separa en *cursos* como en la modalidad común, sino en *grupos* de entre 8 a 10 escolares. Tampoco opera únicamente por edad cronológica, sino mediante criterio-diagnóstico (*leves, moderados, graves y profundos*)⁵. El DSM- de la American Psychiatric Association (2014) define la discapacidad intelectual del siguiente modo:

La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. (p.33)

Este estudio se desarrolló en los grupos escolares de entre 10 y 12 años con diagnóstico *moderados*, en 18 escuelas especiales, 8 de gestión estatal y 10 de gestión privada con subvención estatal. Algunos grupos asisten a jornada extendida⁶. El primer año, 2017, abarcó todo el padrón, docente y escolar, de las 18 escuelas seleccionadas; el segundo año, 2018, el estudio continuó en las 18 escuelas solo a modo de observación, priorizando y profundizando el análisis en dos escuelas testigo, una estatal y otra privada subvencionada por el Estado provincial, para establecer comparaciones, seleccionando solo un grupo por cada escuela: el grupo *moderados* de ambas instituciones.

Estas escuelas se hallan emplazadas en territorios de alta vulnerabilidad social y población escolar con necesidades básicas insatisfechas, lo que retroalimenta las discapacidades, la desigualdad y la pobreza, las que se multiplican ante la falta de decisión y voluntad política de las instituciones allí donde “el verdadero desafío es transformar la desigualdad en equidad” (Lipina, 2016, p.183). Cabe preguntarse: ¿se posiciona la educación especial y sus escuelas como un derecho humano y no como una dádiva?; ¿se reflexiona sobre su relevancia social?

En el transcurso de la investigación se detectaron los siguientes problemas:

- Incumplimiento e inaplicabilidad de leyes nacionales, decretos y resoluciones por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Poca información sobre la importancia y el rol actual de la educación especial.
- Incompletitud del Área de Educación Artística en las escuelas especiales para escolares con discapacidad. Solo se dictan dos disciplinas⁷.
- Escasa bibliografía en lenguajes artísticos, educación especial y discapacidades.
- Desatención a problemáticas educativas relacionadas con las discapacidades.

² Tillerías, (2019) *El área de educación artística y la discapacidad intelectual. De la teoría de las inteligencias múltiples a la neuroeducación*, si bien aborda las tres líneas temáticas mencionadas, no había aparecido aún a la fecha de la realización de esta investigación y, por esta razón, no se menciona en este artículo.]

³ *La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria* <http://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4472569003/html/?shem=ssusxt>

⁴ <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/author/jesuscguillen/>

⁵ De acuerdo a lo establecido por el manual DSM 5° (2014).

⁶ Las escuelas de gestión estatal tienen jornada simple, las de gestión privada con subsidio del Estado provincial tienen, en su mayoría, jornada extendida.

⁷ No concuerda con lo sugerido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 ni tampoco con la Resolución Ministerial N° 111/10 del Consejo Federal de Educación.

- Predominio de la disyunción curricular; por un lado, están las áreas *pedagógicas* y, por otro, las *artísticas*. No hay nexos interáreas ni interdisciplinarios.
- Carencia de cursos de formación y/o capacitación para docentes de arte en ejercicio, inherentes al área de educación artística y la discapacidad intelectual.
- Insuficientes directivas ministeriales para el desempeño áulico destinado a docentes del Área de Educación Artística.
- Ausencia curricular en los Institutos de Formación Superior Docente de Arte de Rosario sobre diversas discapacidades y, en lo específico, acerca de la discapacidad intelectual.
- Aplicación neuroeducativa espontánea, sin embargo, no se advierte conocimiento profundo sobre esta temática en las instituciones observadas.

Desarrollo

Educación artística: un área mutilada

La observación en los grupos permitió detectar el carácter incompleto de un área curricular: se dictan solo dos materias, Educación Musical y Educación Plástico-Visual, desoyendo las indicaciones de la LEN que en el Capítulo VIII, Educación Especial, art. 44, inciso a) indica: “Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales”. En tanto, la Resolución Ministerial N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, en el ítem 6.1.7., Educación Especial, dice:

Este desafío requerirá de la consideración de los lenguajes/disciplinas artísticas (música, artes visuales, teatro, danza, artes audiovisuales, multimedia u otros) respecto de las diferentes necesidades comunicacionales y perceptivas de los niños con discapacidad (Lenguaje de Señas, Sistema Braille, Sistemas Alternativos de Comunicación, etc.). (p.20)

Al respecto, los/las docentes de Educación Musical y Educación Plástico-Visual, comentan:

a) Sobre dotación docente:

Prof. 1: “Docentes para cubrir cargos existen, lo que no hay son nombramientos”.

Prof. 2: “Tratamos de suplir lo que falta juntándonos, apoyándonos entre nosotras para hacer, por ejemplo, títeres o expresión corporal, sin abandonar nuestra especificidad”.

Prof. 4: “Tenemos que acercarnos a las materias nosotras que no somos las especialistas. Se necesitan docentes de las otras disciplinas que conocen y tienen las herramientas para que el aprendizaje corporal sea fructífero para ellos”.

Prof. 5: “No es lo mismo poner voluntad que hacerlo desde los saberes disciplinares. Hay escolares con impedimentos físicos... me cuesta, porque no sé. ¿Y si me equivoco?”.

b) Sobre la necesidad del arte:

Prof. 3: “Urge que los pibes puedan realizar trabajos corporales, hacer danza o construir sus propios títeres para que reconozcan las partes del cuerpo propio; son escolares que necesitan construirse a partir del juego, del movimiento y del conocimiento”.

Prof. 6: “Acá hay cuerpos infantiles negados, maltratados o simplemente desconocidos, de allí la necesidad de tener teatro, expresión corporal o danza.”

Prof. 7: “Tener teatro y títeres también sería muy necesario, pero son materias ausentes. Hay alumnos que no hablan. Los títeres podrían ser una herramienta transformadora, lo que no pueden decir en palabras, lo pueden relatar en acciones”.

Si *Argentina enseña y aprende* (Ministerio de Educación de la Nación, 2016) habla de “una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades provinciales y locales, y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (p.3), esto significa que en la escuela hay un área mutilada que excluye, sin

argumentación válida, el dictado de Teatro, Teatro de Títeres, Expresión Corporal y/o Danza⁸. Se cercena, así, el aprendizaje holístico de lenguajes artísticos y el aprendizaje igualitario y de calidad, lo que debería estar garantizado por el sistema escolar, sobre áreas y disciplinas, *un área como soporte de otra*⁹ para favorecer la enseñanza y los aprendizajes de todos y todas, sin exclusión entre modalidades. Este es un problema que, aún hoy, no resuelve la autoridad ministerial, incumpliendo la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) del Ministerio de Educación de la Nación (2010):

Será propósito de la Educación Artística, para el logro de una trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad, proveer la posibilidad de acceso por parte de estos al conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, los procesos de producción, y de análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural. (p.21)

Con lenguajes artísticos mutilados, la queja docente tiene asidero, pues el área fusiona procesos complejos, dinámicos y flexibles, pluricausales y multidireccionales, y su inexistencia origina dificultad de articulación, de incorporación y retroalimentación, o complementariedad recíproca. Se limitan, de esta manera, saberes y conocimientos que requieren ser explorados, aprendidos y aprehendidos, internalizados, apropiados y expuestos, desarrollados, reelaborados y transferidos, sirviendo a niños y niñas de herramienta e insumo para nuevas lecturas del mundo, y para desplegar y cimentar ideas y pensamientos en el universo educativo que les toca vivir y en la vida diaria misma.

En *El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber* (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2016) se plantea que “La educación artística es ese ámbito en el cual los sujetos pueden desarrollar capacidades y apropiarse de saberes que les permitirán abordar diferentes interpretaciones de la realidad y reconocerse en sus diferencias” (p.5).

Se observa que el Estado provincial, de mano del Ministerio de Educación, infringe abiertamente la LEN, decretos, normativas, disposiciones y resoluciones nacionales, desoye dictámenes, descuida y relega determinadas escuelas, en este caso las especiales, lo que los/as docentes atribuyen a *postergación, abandono, desinterés y recorte presupuestario encubierto*. Expresan los/as docentes de Educación Musical:

Prof. A: “Lo que para los niños es una necesidad imperiosa, para el Ministerio resulta un gasto y no una inversión”.

Prof. B: “No se ve compromiso con la modalidad especial, no se invierte en las escuelas especiales, somos escuelas pobres, en barrios pobres, para pibes pobres”.

Prof. C: “Sí, las escuelas están abiertas, funcionan, pero con recursos insuficientes”.

Prof. D: “A las necesidades escolares se le suman la escasez de recursos y materiales, la desprotección y el abandono, la inequidad y la falta de oportunidades”.

Prof. E: “Si tengo que resumir, trabajamos en soledad, abandono... arreglátelas vos”.

Prof. G: “Me pregunto si les interesa el mejoramiento de la educación especial. Creo que se desdibuja el objetivo de la Escuela Especial por el abandono ministerial”.

Los/las enseñantes afirmaron que las directivas enviadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe resultaban de poca ayuda e incluso confusas porque tampoco envían material de consulta ni hay ningún diseño curricular especial de orientación que acerque recomendaciones para el trabajo áulico en estas unidades. Son los/las docentes quienes deben confeccionar sus propias “adecuaciones curriculares”, recurriendo a documentos para la educación común, en este caso los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) dirigidos a la educación primaria común que incluyen sugerencias para la educación artística sin ninguna referencia a la modalidad especial.

La falta de sugerencias metodológicas sobre enseñanza artística para trabajar la modalidad especial obstaculiza e inhibe *enseñar a aprender y aprender a aprender*. Si funciona este espacio del conocimiento, se debe al quehacer áulico y compromiso docente, caracterizado por la experimentación y búsqueda permanente de metodologías superadoras, aplicando estrategias cognitivas y de intervención, juegos participativos que promuevan los aprendizajes escolares, haciendo investigación continua, para que todos los estudiantes pueda *aprender a aprender*, preguntar para transformar y procesar la información que recibe, estimulándoles el *hacer perceptivo*, y que esa construcción, fruto de pensar, probar, discutir y exponer, pueda ser compartida y circule entre pares.

Ante las preguntas ¿cuánto material didáctico es otorgado anualmente para el trabajo áulico, enviado por el Ministerio?, ¿puede detallar?, la respuesta generalizada de los/as docentes fue:

⁸ La escuela común sí tiene creados la totalidad de los cargos de Educación Artística en Jornada Ampliada.

⁹ Frecuente latiguillo del discurso pedagógica, pero que en la práctica está ausente.

No contamos con ningún tipo de material específico. Simplemente, no llega. Utilizamos equipamiento y recursos propios, de acuerdo con lo que vayamos necesitando. Llevamos instrumentos musicales nuestros, pinturas, témperas y otros materiales para plástica como elementos descartables para construir en clases.

Con todo, los lenguajes artísticos no quedan confinados a *no hacer*, las clases se dictan con regularidad, se trabaja y se produce. La perseverancia en la búsqueda por hacer de las aulas un espacio de aprendizaje se advierte y es el resultado de la insistencia de los propios enseñantes para el mejor desempeño escolar que, aunque sin pautas claras por parte de la autoridad ministerial, no cesan de explorar, motivar, promover, estimular, ampliar y fortalecer aprendizajes para que el/la escolar desarrolle sus habilidades, destrezas, capacidades, aptitudes, gustos y competencias. Comentan los/as profesores/as:

a. Sobre la interdisciplina:

Prof. 5: “Nos juntamos entre todos, los de artística, la maestra de grado y los profesores de educación física y tecnología, uniendo disciplinas, colaborándonos, buscando que los pibes también se acerquen al arte digital desde los distintos contenidos integrados”.

Prof. 3: “Juntamos arte y ciencia, sobre todo si tenemos el río Paraná acá en Rosario. con fauna ictícola, aves, humedales... que conozcan y diferencien lo que allí existe”.

Prof. 3: “Para optimizar el trabajo y aprovechar al máximo los recursos hacemos ‘centros de interés’ o ‘mesas temáticas’, así los grupos, en subgrupos, pueden rotar, intercambiar y abordar idénticos contenidos, cada grupo en sus propios tiempos”.

b. Sobre el trabajo en aula:

Prof. 4: “Usamos los celulares, nuestros y de algunos chicos, porque acá no llegó nada hasta el momento de recursos digitales para las aulas. Todo a pulmón. Pero hacemos”.

Prof. 6: “Les proponemos por grupo hacer un pequeño video con sonido, color, texturas, que aborde algún tema perteneciente al currículum y que lo puedan ver, que cuenten cómo lo crearon, cuáles fueron las dificultades, nos detenemos en las anécdotas...”.

Prof. 5: “Lo que surge lo utilizamos en trabajos posteriores, escribir poemas, canciones, realizar algún mural, que el material recogido lo conviertan en algo nuevo, que sean capaces de construir en cada grupo de trabajo con lo que ellos mismos produjeron”.

Prof. 3: “El final siempre es una puesta común de cada grupo, todos quieren presenciar las producciones, opinar y contar la experiencia. Se emocionan con sus videos”.

Prof. 4: “Tendrían que venir [las autoridades] a observar el trabajo áulico, conocerlo”.

Los Institutos de Formación Docentes en Arte, IFSD, no abordan contenidos referidos a discapacidades, limitando la enseñanza artística a la educación común¹⁰. La currícula tampoco ofrece seminarios, cursillos o talleres introductorios para enseñar en la educación especial en sus diversas especificidades; por lo tanto, los/as egresados/as de esos IFSD ignoran las otras modalidades en las que, por título y acreditación, están habilitados para ejercer. Igualmente, los 4 años formativos de cualquier profesorado en arte no exige prácticas u observaciones áulicas en otra modalidad de la LEN. Al efectuarse solo en la modalidad común, la inexperiencia termina siendo el mayor obstáculo.

Era imprescindible, entonces, indagar el grado de conocimiento docente sobre discapacidades. Frente a la pregunta ¿cuál es su formación en discapacidades y su conocimiento sobre discapacidad intelectual?, las respuestas fueron:

- a. “En el profesorado se habla de diversidad, educar para la diversidad, pero se profundiza más en problemáticas sociales, y en niños y niñas vulnerables”.
- b. “No tuvimos formación para la modalidad especial, tampoco alguna práctica”.
- c. “Me postulé al escalafón cuando se abrieron los cargos, aunque desconocía como era la escuela especial”.
- d. “Sobre discapacidad intelectual o sobre las escuelas especiales no hubo ningún abordaje que hoy pudiera utilizar. No se habla nada concreto en el profesorado”.

¹⁰ Se analizaron los currícula de los IFSD de Arte provinciales y de los Profesorados Universitarios de Arte de la Universidad de Rosario (UNR), los únicos acreditados en la región que otorgan títulos para el ejercicio de la docencia.

e. “Lo único que yo conocía era el síndrome de Down, pero nada en profundidad”.

La formación en el campo específico de cada docente de arte es de excelencia, pero se torna limitada para el trabajo con las discapacidades, más aún con la discapacidad intelectual, pues deberán *enseñar a aprender* a escolares que incluso presentan patologías asociadas, situación totalmente desconocida por los/las docentes de arte, pues los tiempos atencionales (hipoprosexia) difieren entre un/a escolar solo con discapacidad intelectual a otro/a que tiene, por ejemplo, un síndrome; tampoco es comparable el Síndrome de Williams con el Síndrome de Prader-Willie o el Síndrome de Kabuki, entre otros.

El Informe Mundial sobre Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2011) también considera la discapacidad intelectual como el estado de desarrollo mental detenido o incompleto. La persona puede presentar dificultades para comprender, aprender, recordar cosas nuevas y/o aplicar aprendizajes a situaciones nuevas, “también conocido como discapacidad intelectual, problemas o dificultades de aprendizaje y, antiguamente, como retraso o minusvalía mental” (p.341). Expresan los/las docentes:

a. Sobre su autoformación:

Prof. 1: “He ido aprendiendo en la práctica y se hace muy difícil, me cuesta. Si puedo, pido traslado a una escuela común. No sabía lo que era, cuesta mucho”.

Prof. 1: “A diferencia de la escuela común, no tenemos capacitación para la modalidad”.

Prof. 2: “El trabajo es difícil, pero me gusta. Necesitamos información, capacitación”.

Prof. 3: “Uso el humor, lo *clownesco*, la risa me da buenos resultados para enseñar”.

Prof. 4: “Siempre es un desafío esta modalidad, se vuelve importante la colaboración de la maestra de grado y también de los directivos”.

Prof. 5: “Cuando ingresé a esta escuela no sabía lo que era, hay poca información acerca de qué es la escuela especial, cómo se trabaja con este universo educativo”.

b. Sobre las instancias de capacitación:

Prof. 2: “Mensualmente se realiza el programa Escuela Abierta¹¹, suponía capacitación en servicio, aunque ninguna de ellas fue sobre lenguajes del arte en la escuela especial”.

Prof. 3: “En Escuela Abierta se habla de otras problemáticas, ni arte ni discapacidad”.

Prof. 4: “Escuela Abierta no ha considerado la educación especial, se ha centrado solo en la educación común y en la escuela secundaria”.

La plataforma virtual del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe confirma lo dicho por los/las docentes: capacitación obligatoria, presencial, mensual y en servicio, controlada por la autoridad ministerial¹², sin directivas para la educación especial, las discapacidades y/o la discapacidad intelectual. La modalidad especial y otras modalidades quedaron excluidas de Escuela Abierta. Dice la plataforma ministerial¹³:

- En la primera cohorte del Programa Escuela Abierta participan 1329 instituciones educativas: 291 instituciones de nivel inicial, 588 de nivel primario, 343 de nivel secundario y 107 de nivel superior.
- El Programa Escuela Abierta se propone el abordaje de temáticas como “Estado y educación”.

La realidad que enfrentan profesores/as de arte frente a curso les obliga a hurgar en alguna bibliografía posible que brinde pautas y estrategias para abordar las disciplinas artísticas y cómo trabajar la discapacidad intelectual, material hoy insuficiente y a veces inaccesible¹⁴; tampoco desde la autoridad educativa se fomenta la investigación áulica para elaborar material científico surgido de la práctica de los/as propios/as enseñantes, relatos de experiencias, de la cotidianidad del *enseñar y aprender*, ubicando a los/las docentes como productores de conocimiento científico.

¹¹ Programa de capacitación mensual, en servicio, obligatorio, destinado a todas las instituciones públicas y privadas de la Provincia de Santa Fe, durante la administración gobernante entre 2016 y 2019.

¹² La inasistencia aplicaba sanciones administrativas y descuento salarial.

¹³ https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=32#:~:text=Escuela%20Abierta%20es%20un%20programa,que%20caracteriza%20todo%20proceso%20educativo

¹⁴ Hay terminología especializada que solo la trabajan los equipos especializados: psicólogos, neurólogos, terapeutas, etc.

Ante la escasez bibliográfica, carencia de información actualizada, falta de directivas y propuestas ministeriales hacia la modalidad especial, se advierte que la innovación educativa no ingresó a estas instituciones, transgrediendo la LEN que dice que se deberá:

incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares. (p.13)

A la pregunta, ¿podría comentar su trabajo frente a curso?, los/las docentes señalan: “en total aislamiento, con material obsoleto, sin recursos especializados para las disciplinas curriculares del área artística, de espaldas a la sociedad, sin relación con la escuela común”. Tampoco se promueve el fortalecimiento que podría otorgar el trabajo compartido y mancomunado entre instituciones de educación especial y no se fomenta el intercambio de proyectos educativos interdisciplinarios e interinstitucionales.

La necesidad de *enseñar a aprender* para que otro/a pueda *aprender a aprender* hace que la neuroeducación emerja de manera espontánea. Surgen las bases neuroeducativas transformándose en soporte, hurgando en cuánto, cómo, con qué y para qué aprovechar mejor los tiempos con los/las escolares, construyendo conocimientos desde y con los lenguajes artísticos. *Enseñar a aprender* mediante la exploración de contenidos y el intercambio grupal es lo que en concreto propone la neuroeducación en sus bases: cooperación, aprendizaje colaborativo, experimentación, creatividad, atención, curiosidad, empatía, predisposición y ganas de querer aprender, aprendizajes para trabajar en grupo, aprendizaje para buscar soluciones creativas, motivación.

Observación de una clase final

Se pactó una visita para observar al equipo docente abordar el eje de conocimiento, “el circo”, aplicando la interpluri-transdisciplinariedad (Morin, 2000). Lejos de la disyunción curricular habitual, se buscaba que los aprendientes pudieran unir saberes y contenidos en una producción grupal: sonido, color, forma, texturas, volumen, cuerpo, palabra/relato, movimiento, materiales, técnicas, etc.; un trabajo conjunto entre música, educación física, plástica y tecnología. Todo un desafío para los/las docentes.

El salón ofrecía vestuario con parches coloridos, narices rojas, flautas, sonajas, cascabeles, pandero, guitarra y una verdulera. Otra mesa tenía masa de colores, pinturas, papeles, cartones, pinceles y tijeras. Cada escolar se vistió de payaso, nació *Achicoria, Pepino, Tomatín, doña Rubia, Mojarrita, Pirulero, la Rulo, Petiso y Chispita*. Luego, debían aplicar el material de plástica y música para tocar un esquema musical, hacer un mural colectivo, construir payasos en plastilina, decir un chiste con “en qué se parece un...”.

Con *La danza de los moros*¹⁵ hubo participación plena, juegos colectivos de piruetas, bailes y corporalidad payasca. Luego fueron sala por sala invitando al circo. Destacable: un niño era el conductor, llamaba a sumarse, escuchándose, respetándose los espacios, ayudándose si alguno/a titubeaba. Cerraron con una ronda colectiva entre escolares y docentes. Se confirmaba la aplicación de las bases neuroeducativas, restaba definir qué se entiende, qué es y cuáles son los objetivos de la neuroeducación.

La neuroeducación es una disciplina en avance “hasta alcanzar en la actualidad un nivel de desarrollo significativo” (Lipina y Sigman, 2011, p.18). Es algo nuevo que se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el funcionamiento del cerebro y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan. En este sentido, lo señalado por Manes y Niro (2014) adquiere relevancia: “la neuroeducación tiene como objetivo el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, al combinar la pedagogía y los hallazgos en neurobiología y las ciencias cognitivas (...) la suma de esfuerzos entre científicos y educadores” (p.26).

¿Y cuánto conocen los/las docentes de neuroeducación? Algunas respuestas:

Prof. 2: “Conozco por comentarios de mis compañeras, pero no he leído nada”.

Prof. 3: “Lo que sé es por lo que comentan las otras maestras. Siempre me sumo”.

Prof. 4: “Sí, conozco, he leído por iniciativa personal, a veces lo hablamos en la escuela y tratamos de aplicar algunas recomendaciones, adaptándolo a la escuela especial”.

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=YLOjAfGctU&ab_channel=ConjuntoProM%C3%BAsicadeRosario-Topic

Prof. 5: “Sí, conozco, porque la búsqueda es permanente y el trabajo en la escuela especial me gusta. La búsqueda me llevó a interesarme en la neuroeducación, aunque de arte es muy poco lo que aparece. De discapacidad no encontré nada”.

Prof. 6: “En ninguna bibliografía consultada hallé algo sobre discapacidad¹⁶ y los acercamientos al arte son muy básicos, no profundizan más allá de recomendaciones”.

Prof. 7: “Leí el libro de Manes [sic]¹⁷, aunque no habla específicamente de escuelas. Esa lectura me incentivó a tomar el curso virtual neuroeducación, en la plataforma de la Universidad Nacional de Rosario, pero no abordó arte ni discapacidad”.

Prof. 8: “Nosotras en la escuela utilizamos todo aquello que puede servir para trabajar en el aula y en el patio, no me definiría como neuroeducadora, pero usamos todo lo que puede motivar a los chicos, vamos tanteando, probamos...y siempre algo surge. Ayuda”.

Prof. 9: “He leído mucho, me interesa, busco cómo aplicar la neuroeducación en el aula”.

La permanente necesidad de *incentivar, promover, hacer, construir y fortalecer* el área artística y las materias integrantes, sin haber profundizado más allá de, a veces, una lectura primaria o incluso desde el desconocimiento, es lo que hacen a diario los/las docentes en el aula para optimizar los espacios de aprendizaje, *hacer para enseñar a aprender* contenidos, experimentando y enriqueciendo un área inconclusa, donde los/las escolares quieren estar y participar, y disfrutan, producen e intercambian entre pares; hay *curiosidad y atención, juego y movimiento, imitación y actividad física, colaboración, creatividad y experimentación, emociones en y con el aprendizaje*, pilares de la neuroeducación.

La neuroeducación se basa en la *neuroplasticidad*, o sea, plasticidad neuronal o plasticidad sináptica (Ortiz, 2018; Battro, Fisher y Léna, 2016; De Manes y Niro, 2014; Lavados Montes, 2012; Ansermet y Magistretti, 2006). Esta propiedad de las neuronas les permite establecer comunicación entre sí y posibilitar la capacidad cerebral para realizar nuevas conexiones nerviosas a lo largo de toda la vida, respondiendo a información nueva, estimulación sensorial, desarrollo neurocognitivo y a la disfunción y al daño. Considerando que cada nueva experiencia modula y regenera el cableado cerebral, cabe preguntar: ¿los cerebros aprendientes de niños y niñas con discapacidad intelectual no presentan neuroplasticidad, no generan sinapsis ante la información nueva, no se modifican con la experiencia y con los aprendizajes? Si frente a los lenguajes artísticos exploran texturas (visuales, táctiles y sonoras), experimentan con formas diversas (plásticas, musicales y corporales), aplican y mezclan (técnicas, materiales, colores, secuencias), experimentan con el sonido y sus parámetros (altura, timbre, intensidad, duración, etc.), ¿no se producen en todas esas exploraciones y experiencias áulicas, estímulos cerebrales conducentes a nuevos aprendizajes? Lavados Montes (2012), dice:

los estímulos perceptivos, motivacionales, conceptuales y conductuales crean, definen o estabilizan, a través de modificaciones sinápticas, redes específicas y por tanto no aleatorias, (...) el aprendizaje puede existir porque pueden cambiar sinapsis, redes y neuronas. (p.39)

Conclusiones preliminares

A partir de la observación directa y sistemática en los grupos de trabajo estudiados durante los ciclos lectivos 2017-2018, pude confirmar mis sospechas iniciales: las bases neuroeducativas emergían de manera espontánea. Si bien se trató de una investigación difícil, fue fructífera en los espacios de aprendizaje *educación musical y educación plástico-visual*. Hallé puntos de encuentro, disciplinas retroalimentándose, aplicaciones y relaciones significativas entre el desarrollo del área citada y las bases neuroeducativas; estaba *la emoción* (Maturana, 1990)¹⁸, continuamente manifestada por los grupos aprendientes cuando experimentaban el *logro*, el *yo puedo* que los conducía a querer involucrarse aún más en los juegos de imitación sugeridos por los/las docentes para estimularlos. Se confirmaba, así, lo de las *neuronas espejo* (Buccino, Binkofski y Riggio, 2004), fundamentales en procesos de aprendizaje, de apropiación por imitación (respetando un ritmo musical X andar *como si...*¹⁹, hablar *como si...*, gesticular *como si...*, parodiar, corporizar,

¹⁶ Se refiere a los libros *Neurociencia cognitiva y educación* de Ferreres y Abusamra (2019) y *A cada cual su cerebro*, de Ansermet y Magistretti (2006).

¹⁷ Se refiere al libro *Usar el cerebro*, de Manes y Niro (2014)..

¹⁸ “No es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción” (p.20).

¹⁹ Aplicación del *como si* stanislavskiano, *como si fuéramos un pato, como si fuéramos un robot*, etc.

reaccionar a situaciones, movimiento cortado/ligado, cambios de peso, etc.), lo que corrobora lo expresado por Piaget (1972), quien decía que la imitación es muestra de inteligencia y que “la inteligencia no consiste en una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivos” (p.17), pues construye. Es esa construcción la que permite que cada escolar elabore una representación y transforme la acción en un conjunto de imágenes en su cerebro, permitiéndole asociar situaciones similares a la efectuada con anterioridad para arribar, elaborar o deducir una respuesta.

Como conclusión inicial, afirmaré que los/las escolares con discapacidad intelectual pueden *aprender a aprender* a partir de lugares menos convencionales, pero realmente efectivos, no desde los habituales, no desde la tiza y el pizarrón, sí desde el cuerpo y del movimiento, sí desde el juego exploratorio, uniendo cuerpo y gestualidad, experimentación y juego, danza libre plasmada en actividad física. En mi observación, constaté que cada espacio del saber promovía que niños y niñas no jugaran solos, que integraran grupos de trabajo, lo cooperativo-colaborativo, la predisposición, la búsqueda y la empatía, el intercambio, la estimulación, la solidaridad, en un encadenamiento de actitudes, destrezas, habilidades y posibilidades. La discapacidad se desdibujaba en *un área como soporte de otra* en aprendizajes observables fruto del trabajo, la constancia y los apoyos. Las bases neuroeducativas y el área de educación artística posibilitaban y mejoraban el *enseñar* y el *aprender* en las escuelas especiales observadas.

Los lenguajes artísticos, mediados por las bases neuroeducativas, continuamente ofrecían a los equipos enseñantes una diversidad de posibilidades de acción para incentivar a los/las aprendientes, basadas en la experimentación y aplicación de técnicas, búsqueda y exploración de recursos y materiales (niños y niñas elegían libremente los instrumentos musicales y/o los soportes para plástica, por color, forma, texturas, etc., y para eso palpaban, olían, cotejaban grosor, maleabilidad, volumen). A esto se sumaba la calidad de abordajes y estrategias desplegadas para *enseñar a aprender*, incluso, a veces, poco usuales si se las compara con otras metodologías y/o teorías, que sí eran citadas en las planificaciones áulicas, como la psicogénesis, por ejemplo.

Esta forma de trabajo acentuaba la participación escolar, una constante en cada grupo, niños y niñas manifestaban goce y voluntad, predisposición y compromiso con las disciplinas artísticas y las actividades de aprendizaje. Definitivamente les gustaba integrar ese espacio compartido, querían estar allí, donde no experimentaban la carga de emociones negativas, el rechazo, la descalificación, la dificultad/imposibilidad, el *no puede, no logra, no simboliza*. En el espacio de construcción y transferencia de los lenguajes artísticos primaban las *capacidades* por sobre las *discapacidades*.

En definitiva, mi investigación advierte la falta de voluntad política y la ausencia de políticas educativas innovadoras, superadoras del paradigma del déficit (cuestionado modelo biomédico, causante de fracaso y estancamiento), de un Estado que no provee de apoyos individualizados para favorecer a escolares con discapacidad intelectual ante las dificultades de aprendizaje. ¿Será la neuroeducación la alternativa superadora al interior de la escuela especial? Habrá que seguir investigando cómo se aprende y qué pasa en cada cerebro cuando aprende, pues si el/la escolar puede tocar un esquema musical en flauta, acompañar en guitarra con dos acordes simples (La mayor-Mi mayor), repetirlos, explicarlos, o aplicar en algún soporte contenidos de plástica, usando técnicas, colores, formas, etc., eso indica que construye, internaliza y transfiere conocimientos. Aprende.

La docencia es una profesión compleja y requiere escuelas de educación especial para niños y niñas con discapacidad intelectual que apliquen metodologías innovadoras, efectivas, superadoras, con docentes altamente capacitados/entrenados para estos tiempos²⁰, motivados/as por desarrollar la creatividad para presentar, implementar y afianzar propuestas áulicas atractivas, enriquecedoras, lejos del emparejamiento, respetando la diversidad, incorporando y articulando junto a lenguajes artísticos el paradigma del crecimiento, a fin de detenerse en la necesidad de cada sujeto de aprendizaje para “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios (...) ni inequidades sociales” (MEN, 2006, p.2).

Ante una modalidad educativa obligatoria que no recibe la atención que merece y necesita, para afrontar y responder a los actuales desafíos escolares en las aulas, urge avanzar en políticas públicas, de Estado, educativas que respondan a las demandas del sistema educativo provincial, que promuevan capacitación y perfeccionamiento continuo y en servicio para los/las docentes de arte²¹, pues son enseñantes especializados/as y acreditados/as.

Es responsabilidad ministerial revertir la carencia, el abandono, el desinterés y la desprotección que atraviesa la educación especial, destinando recursos para el aumento sostenido de actividades didáctico-pedagógicas: diseñar guías,

²⁰ El desafío actual requiere incorporar las tecnologías educativas, sumando contenidos audiovisuales a los procesos de enseñanza-aprendizaje e incorporar dispositivos para que el acceso a la información dentro del entorno educativo sea igualitario.

²¹ No existe perfeccionamiento o capacitación específica para la educación artística y discapacidades.

orientaciones docentes, núcleos de aprendizajes prioritarios, cuadernos de aula, planes y programas fortalecedores, específicos para cada modalidad y especificidad²². Urge efectuar los nombramientos en materias artísticas faltantes²³ e iniciar la transformación que requieren las escuelas para niños/as con discapacidad intelectual, como sujetos de derechos, promoviendo metodologías que respeten necesidades, inquietudes y tiempos de apropiación, abiertas, dinámicas y flexibles, interactivas, de calidad, con equidad, igualdad educativa e idéntica acreditación, en un sistema educativo amplio, plural y diverso, en y para la democracia.

Referencias

- American Psychiatric Association(2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5ta. Ed.,: Editorial Médica Panamericana.
- Ansermet, F. y Magistretti, P. (2006) *A cada cual su cerebro: Plasticidad neuronal e inconsciente*. Katz Editores.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Editorial Paidós.
- Battro, A., Fischer, K. y Léna, P. (Comps.) (2016). *El cerebro educado. Ensayos sobre neuroeducación*. Gedisa.
- Battro, A. y Denham, P. (2007). *Hacia una inteligencia digital*. Academia Nacional de Educación.
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Convenio Andrés Bello/Tercer Mundo Editores.
- Buccino, G., Binkofski, F. y Riggio, L. (2004). The mirror neuron system and action recognition. *Brain and language*, 89(2), 370–376. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00356-0](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00356-0)
- Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11), Organización Mundial de la Salud (OMS) 2019/2021. <https://icd.who.int/browse11>.
- Ferreres, A. y Abusamra, V. (2019). *Neurociencias y educación*. Paidós.
- Lavados Montes, J. (2012) *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Taurus.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Lipina, S. y Sigmann, M. (Eds.) (2011). *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- Ortiz, T. (2018). *Neurociencia y educación en la escuela. HERVAT: investigación neuroeducativa para la mejora del aprendizaje*. SM (Biblioteca Innovación Educativa).
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- Manes, F., Niro, M. (2014) *Usar el Cerebro*. Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Publicada en el Boletín Oficial del 28-dic-2006. Número: 31062.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Resolución N° 111/10, del Consejo Federal de Educación (CFE).
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). *Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2016). *El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber*. Dirección de Educación Artística. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette-CED.
- Morin, Edgar. (2000). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Banco Mundial (BM) http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf?ua=1
- Tillería Pérez, D. (2019) *El Área de Educación Artística y la discapacidad intelectual. De la teoría de las inteligencias múltiples a la Neuroeducación*. Homo Sapiens Ediciones.
- (1995) *El Taller de Expresión Artística en la Escuela Especial*. (3ra. Edición). Homo Sapiens.
- Vigostsky, L. S (2004) *Psicología del desarrollo infantil*. Editoriales Smyls- Eksmo. (Выготский, Л. С (2004) Психология развития ребенка. Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо) [Trad. del autor]

²² El área de educación artística no es un área subsidiaria, es curricular, por lo tanto, de conocimiento.

²³ El entramado curricular requiere áreas del conocimiento completas, no parceladas, con exacta calidad, igualdad de oportunidades y posibilidades que la escuela de educación común.